

【論 説】

ヨーロッパの大学と日本の大学

——人文主義としての大学——

山 崎 弘 之

目 次

- 1 問題の所在
- 2 大学の発生
- 3 学部が発生
- 4 工学部の勃興
- 5 最近の動向
- 6 日本の現状
- 7 大学の使命
- 8 教養とは何か
- 9 教養縦割り論について
- 10 教育と研究
- 11 むすび

ヨーロッパの大学と日本の大学(山崎)

1 問題の所在

今日本の大学が問われている。日本のつづうらうらの大学では新しい「設置基準」を前に思案中のことであろう。しかし「設置基準」もさることながら、いったい世界の歴史の中で、大学とはどのようなものなのか、どのような発想でできたものであるのか、小論であるがその歴史を遡り、当面の幾つかの問題を考えてみよう。

日本の場合何でもそうであるが、改革を進める時、問題の本質および根本から取り上げないから、お互いの妥協や形式に留まってしまう。問題に対する答えは簡単に出るが、人々は必ずまた迷い、同じ議論を繰り返す。これは問題の本質および理念、目的を充分議論していない理由からくる。いつであつたかケルン大学を出た篠田雄次郎氏は、次のように言っていた。「ドイツでは、総論、つまり哲学と理念に関しては侃々諤々の討論をする。小学校の新学期を四月にするか、九月にするかで十年ももめた⁽¹⁾」と。日本では考えられないことであろう。

ヨーロッパの大学は長い歴史を持っている。それは、長い歴史の審判を受けてきたということである。そしてそのことは、大学の本質的なものが常に問われてきたことを示し、またそのことに価値を見い出だしてきたと言える。それは大学が、本質として変わらずに生きてきた側面と変化を遂げてきた側面とが、明確に把握されてきたことになる。日本の場合はこれと非常に対照的であつて、このような明確な視点を欠いていたといわざるをえない。本質を問うことなく改革を進めるから、絶えず変化が全体を覆う。まさに朝令暮改である。大学入試センターの入試がそのよい例である。本質が無ければ基軸となるものが無い。そのまま社会的ニーズに合わせるから時代とともに大きく変

化する。これでは混迷でしかない。このような視点で大学についてもヨーロッパを見なければならぬように思う。その変わらなく生き続けてきたもの、すなわち本質の部分はどのようなものかを見ることにしよう。

繰り返すように、日本の場合、物事に対する本質の問いかけは無きに等しい。岩田龍子氏は『学歴主義の発展構造』の中で、学歴の形骸化の原因を「日本的経営や日本人の能力観」に関係付けている。⁽²⁾すなわち大部分の学生は大学に入って本当に勉強をするのではない。“入るに難しい”大学、すなわち“社会的評価を受けている”大学に入つて、卒業するということに価値を見いだす。学生は大学での研究に目的があるのではない。そして教員と学生とは単位の授受という形でのみ接することが多い。学生は大学でどのような研究（教員と学生の共同意識）をしたのかというだけでなく、単位取得による卒業ということにのみ意味を見いだす。

小学校から大学まで日本の教育は、本来の教育でないことが多い。最終学歴の大学はランク付けされ、卒業大学がその人の潜在的能力の表示となる。日本の教育組織は、この潜在的能力の発見に専念すると言っても過言ではない。教育は本来人間の啓発や開発でなければならないのに。ドーアは『学歴社会―新しい文明病』で欧米型の先進国と後発の国を比較して、次の三つの命題をかかげる。「開発（近代化努力）の始まりが遅れば遅れるほど、△学校の修了証書が求職者の選別に利用される範囲が広がる。△学歴インフレ（学歴価値の低下―筆者注―）の進行が早くなる。△真の教育の犠牲において、学校教育が受験中心主義に傾く。⁽³⁾」と。経済が要請する学歴が、教育と密接に結びついている。経済発展に、人間の潜在的能力が不可欠であるというのである。これは経済を第一義的に考えれば非常に合理的でうなずける。しかしこのことは、よく考えると人間を第一義的に考えていないことになる。本来、教育と経済とは結びつかないものであるにもかかわらず、経済発展を優先して考える後進性が結果しているのである。ドー

アは、この相関から学歴社会の問題点を浮き彫りにした。そしてはつきり判ったことは、日本はれっきとした先発の後進国なのである。

このようなことから言えることは、大学と企業は基本的に相違するものでありながら、日本の大学は企業とよく似ているのである。いやまったく等しいのである。消費者も豊かさを求めて画一的な商品を好み、平準化の傾向をもち、企業もそのニーズに応じてきた。学生も大学を就職のパスポートと理解し、講座の特色、当為の研究を好まない。文部省も通産省と同様、指導的役割と称して社会的ニーズに合わせてきた。どうしてこのような体質を作ってしまったのであろう。文部省が悪い、学生が悪い、大学が悪いと言っても始まらない。日本の社会がそうであつたからなのである。とにかく解決の糸口を見いだすために、ヨーロッパの大学の歴史を遡ってみよう。

2 大学の発生

大学が一応の体裁をもつたのは、一二世紀といわれている(パリ大学やボローニャ大学)。しかし大学の萌芽といえ、ギリシャの教育者イソクラテスは、紀元前三九一年頃に学生数九人で高等教育機関を創設している。⁽⁴⁾ またキリスト教最大の伝道者パウロの生まれた(紀元前四年)タルソの町(小アジア)には、既に大学があつたといわれている。⁽⁵⁾ なんと今から数えて約二千数百年前に大学らしきもの(学校)が存在したといえる。古い歴史をもつということに加えて、大変重要なことは、この当時重要視され、議論されたカリキュラム(弁論・修辞)が現在の欧米の大学にも生きて存在するということである。

現在存在する大学の体裁が一応完成されたのは、中世末期一二から一三世紀である。イタリアとフランス、少し遅れてイギリスに生まれた。ここで学校と大学を区別することによって大学を明確に定義しておこう。大学は学校と相違して、専門的高度の教育研究機関であるということである。教育研究機関ということは言葉を換えれば、教師が教えるという要素を持ちながらも、教師と学生が対等のギルド（一種の組合、ユニヴェルジタス *universitas scholarium et magistrorum**）を形成していたということである。また専門的ということは、その専門に応じる学部が発生したということである。以下ドイツを中心に述べてみよう。

* 当時、実際に大学を意味する言葉は「ストゥーディウム・ゲネラーレ (*studium generale*)」であった。このストゥーディウム・ゲネラーレとしての最初のものは、医学ではイタリアのサレルノ (*Salerno*) とフランスのモンペリエ (*Montpellier*)、法学ではイタリアのボローニア (*Bologna*)、神学と哲学ではフランスのパリ (*Paris*) であった。

学部が発生したということは、大学が専門性に特色をもち高度化したということである。学部は学問の特殊化、分離であることは間違いない。しかしそれだけの意味ではないことに注意しなければならない。これからの議論は専ら哲学の問題になる。

哲学者ヤスパースの言葉を引用しよう。「大学は、根源的知識欲が自らを実現する。根源的知識欲は、さしあたり何を認識できるか、認識によって我々がどうなるかを突き止めようとする以外になんの目的も持っていない。知ることの喜びは、見ることにあって、思想の方法性において、また客観性への教育としての自己批判において、味わわれるのである。それらにおいて限界の経験、本来の無知の経験、ならびに認識の冒険にさいして人が精神的に堪えぬべきものの経験もまた、なされる。」⁽⁶⁾と。ということは、大学は人間の府であるということである。実に当然のこと

であるが、このことが学部専門性と学部を包む統合性の生まれる要素になっている。ヤスパースの言葉を続ける。「根源的知識欲は一つであり、そして全体をめざすのである。根源的知識欲は、いつも特殊のなかにでのみ、即ち諸専門の仕事の中で実現されるのであるが、しかしその専門は、一つの全体の分枝足ることによって始めて精神的生命を保つのである。」と。即ち大学は人間集団ということにおいて結合されている。人間集団の中で共通の磁場が存在するといふのである。この磁場とは、学問をする基本的立場である。大学には、学部が存在し専門化する。しかし学部が科学の探求を使命として感じる過程で、科学の限界もおのずから自覚される。つまり科学それ自体は目的を生み出すことができなく、人間に還元して始めて目的が生まれ、統合されねばならない。科学は分化・特殊化されたままでは総合発展がない。自然(神)に対する畏敬から、人間の限界は意識されねばならない。この畏敬・限界を意識することは、人をして共に結びつけるというものである。言葉を換えれば、人間の存在において、大学に統合の意識が生まれる。これは学問に対するヨーロッパの共通意識である。大学は、学部であると同時に学部の統合なのである。学部という放射の力は大学という求心の力によってバランスするのである。その力に人間が介在する。ヤスパースに言わせれば大学は、この意味で精神的共同体なのである。

しかもこのような意識は、大学が学徒の集団であることから生まれてくる。ギリシャ哲学の重要な要素として対話(dialectic＝弁証法)が強調されたが、ヨーロッパの大学は依然としてこの基本思想が貫かれている。学徒の絶えざる研究とその成果に関する討論から、科学(学問)の統合の意識が生まれてくるのである。この統合の意識が、哲学を必要とするのである。必要とするというより、哲学する人間がおのずから統合を要請するのである。即ち大学が哲学によって統合されてきたのである。つまり科学する人間は哲学する人間なのである。

万有引力の法則を発見したのは、ニュートンである。これはだれもが知っていることである。しかし彼が英国初代の造幣局の局長であったということは、あまり知られていない⁽⁷⁾。哲学者カントははじめは哲学を専攻したのではなく自然科学であった。かの有名な経済学者ケインズは、ケンブリッジ大学で経済を専攻したのではなく、哲学を専攻したと言ったほうがよい⁽⁸⁾。また経済学者R・ハロッドの“Sociology, Morals and Mystery”⁽⁹⁾（『社会科学とは何か』）を訳した清水幾太郎氏は、経済学者でありながら哲学に造詣の深いハロッドに新たな印象をもった⁽¹⁰⁾。とにかくヨーロッパの学者は、底が深く広い裾野をもつ。なおかつ自分の専攻した専門が、学問の中でどのような位置にあるか、認識を怠らないのである。私はしばしば、欧米の科学者は哲学者であることを、ある種のショックをもって受けとめてきた。しかしこのショックは私だけではあるまい。

もちろん哲学に対する定義も、ドイツ、イギリス、フランスと微妙に異なることは確かである。しかしヘブライズム・ヘレニズム（ギリシャ）思想から結果した修辞学や数学が依然として重要視されていることは、各国程度の差こそあれ共通である。以上のことは、ヨーロッパの大学の歴史の中に一貫して脈々と流れている。つぎにこれを制度――学部――の発生から見てみよう。

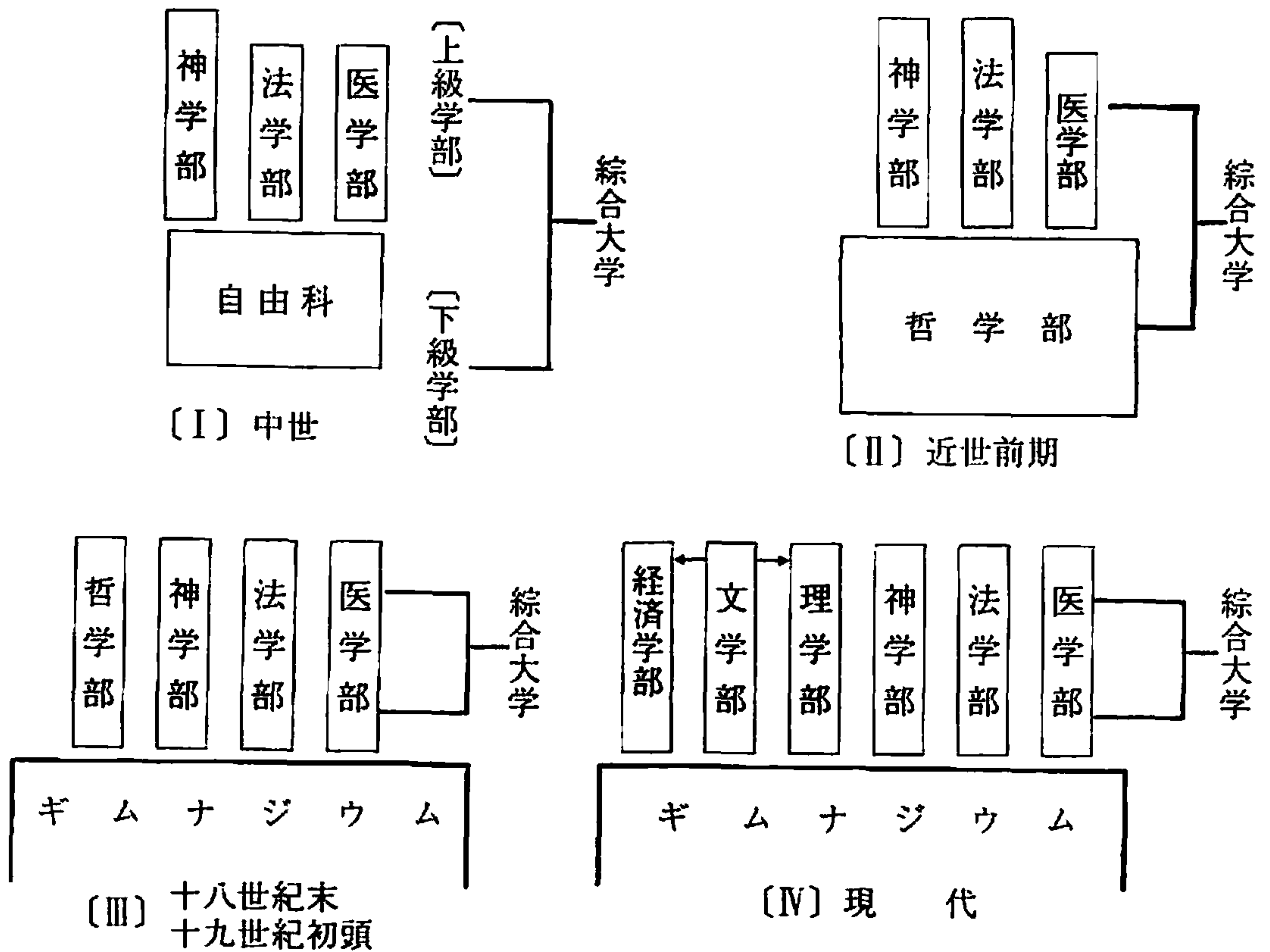
3 学部の発生

以上述べたように、学部の発生は大学の発生と考えてよいであろう。しかしヨーロッパの大学では、その学部の発生（学問の分化）は、科学の分類というような理論的要請から起こったのではないということである。そうでなく実

際に生きる人間が、人間にとって必要な高等教育（人間の根本的関心事）は何かという「問い」に応える形で、学部が発生したのである。⁽¹¹⁾それは人間の精神的活動の要請であり、すなわち人文主義の立場であることに注意しなければならない。図に示したように、中世の大学は神学部と法学部と医学部から出発している。つまり神学は絶対者から人間に送られる宗教的啓示、法学は人間集団が生活するに必要な秩序を求めて実定法的生活と国家生活、医学は人間の生存に関する自然的人間に関する理解など、これらは生きる人間の必須の課題であつた。人間存在から要請された分類が学問の分類であり、そこで学部が創設された。これらの科学の高等教育から要請されたものは、具体的に神学は牧師、法学は司法官と行政官、そして医学は医師であつた。大学（学部）が発生したことの重要性はここにある。

さてこれらの科学すべては、共通の基礎知識として論理学と哲学を必要とした。なぜならこれらの科学はそれ自体に目的をもたないからである。つまり科学の外部に、根源があるという訳である。神学においては、「超理性的なものの」境界が、理性によつて判断される。つまりカトリックに対して人間解放を叫んだプロテスタントを考えれば容易に理解出来る。法学においては、実定法の秩序が地盤である。しかし自然法は固定的基準ではないが一つ理念である。したがつて、もし自然法的理性が無視されるならば、実定法の地盤から法の恣意が生まれる。医学は、人間の生命と健康を促進しようという意味が地盤である。しかしある特定の人種や個人に生存の優位が与えられるなら、それらから漏れた人間の健康生命は、医学的に損傷されたことになる。医師は病氣と闘うと同時に、人間の尊厳とは何なのか、という課題にいつも直面している。最近の安楽死や脳死による臓器移植はまさにそれである。このために医師は理性を有していなければならぬ。これらから、すべての科学は哲学無しには成立しないことが分かる。

たしかにドイツの大学はイタリア、フランス、イギリスに遅れをとり、国家（分権的領邦国家Ⅱ地方国家—皇帝や



図はヤスパース『大学の理念』を訳した森 昭氏のものを引用

諸侯——によって創られた(この意味では日本の国立大学が似ている)。しかしシュライエルマッヘル、F.E.D.による大学設立(ベルリン大学の創設)の貢献からも分かるように、人間主体の解放という精神が大学創設に生きているのである(ここが日本の大学の創設と決定的に相違する。ちなみに東京大学の設立は、いとも単純で江戸幕府による「昌平黌」で官僚の要請であった)。したがって神学、法学、医学の上級学部 (obere Fakultät) に対して、自由化 (artes liberales) は下級学部 (untere Fakultät) に置かれていたが、近世に至って哲学部に改組される(図「I」中世「II」の近世前期)参照⁽¹²⁾。この哲学部で、より高級な言語的・文学的・哲学的教養を授ける過程が確立された(これは、いわゆる日本の教養過程にあたる)。一八世紀後半に至って、哲学部にウォルフやカントが現われて、下級学部の哲学部がいわゆる学部の上級学部上昇した。さらに現代に

至って、哲学の「諸科学の女王」としての地位は確實になり、学部から独立して他の学部を支配することになった(図「Ⅳ」の現代」を参照)。今までの哲学部から、理学部そして経済学部が枝分かれをし、(日本の経済学部は、法学部から枝分かれたことと対照的である。つまり哲学部から枝分かれするということは、人文主義の要素が色濃く残るというものである。しかし法学部から経済学部が枝分かれするということは、産業をバックとして実用面からの要請となり、人文主義が疎かになる。まさに日本の現状がそうである。) 哲学部に入っていて最後まで残ったものは、いわゆる文学であり、哲学部は文学部となった。

以上はドイツの大学を中心に述べてきたが、ことヨーロッパの大学においては、いずれも程度の差こそあれ人文主義が貫かれている。簡単にイギリスとフランスを見てみる。まずイギリスのオックスフォード大学を見てみよう。一二世紀のヨーロッパの学問の中心地はパリ大学であった。パリ大学の分校という性格でオックスフォード大学が発展した。教授と学生のギルドとしての大学が整い、カリキュラムはキリスト教会の言語である「ラテン語」、神学を論じるための「論理学」、神の存在を証明する「プラトン研究」、信仰の諸問題を論じる「アリストテレス研究」などであった。今様に言えば、キリスト教の神学大学であった。どこまでも教育の基本は自由七学科、文法、修辞学、弁証法の「三学」(trivium)と音楽、算数、幾何、天文学の「四科」(quadrivium)であった。自由七学科の補助的な教科として三つの哲学、後世の自然科学の母体となった「自然哲学」、人間の良心や意志の意義をきわめる「道徳哲学」、人類の起源やその将来の諸問題を考察する「形而上学」が設けられた。

さらに制度上の特色としてカレッジがあげられる。大学に入学するには大学の主催する試験を受けるのであるが、最終的合否の判定は志望カレッジにあり、面接もカレッジごとに行なわれるという二重構造である。⁽¹³⁾カレッジは周知

のように学寮であり、オックスフォードではテュートリアル、ケンブリッジではスーパービジョンという「個人指導制度」で、教育の基本形式をとっている。これについては現在でも変わらない。これは徹底した人文主義の現れである。

次にフランスを概観しておこう。フランスの場合、革命進行の過程で古い伝統をもつ大学が機能しなくなってしまう（一七九三年に大学は一時閉鎖されている）ので、その後中央集権化の傾向が強まり、ますます優秀な官僚を必要とした。こうした人材要請に応えてエリート養成の機関として、高等専門学校の総称「グランゼコール」が創設された。フランスの高等教育は、大学およびグランゼコールとの二重構造である。このグランゼコールは、国立大学に劣らない権威をもっていることに特徴がある。

注目すべき点は、フランスのエリートを輩出している理工系のグランゼコールにある。つまりそこでは教育の基本に文学・哲学・修辞学⁽¹⁴⁾をおいているのである。もちろん理工系であるから数学や物理学が主流であるが、人文系の科目がギリシャの伝統を汲んで現在でも息づいているのである。ほとんどの国家試験や入学試験の主要科目のひとつに「論文」が課せられている。それは、共通してとくに古典文学や哲学思想、修辞学の習得を不可欠なものとしていたからである。その例の一つとして、中等教育に大きく貢献したナポレオン（例として一八〇二年に創設された国立学校「リセ」が挙げられる）の教育政策があげられよう。彼は新しい政策を実施したが、科目はやはり旧体制にもどった古典的人文主義教養の重視であつた。ドイツは観念論、イギリスは経験論に対してフランスは唯物論と主要国を象徴的に言う。しかしその唯物論のフランスにおいても、人文主義は厳然と生きている。現在フランスで、教育過程が人文主義に偏重していると批判されているが、それほどに人文主義である。このことを我々日本人は知らねばならな

い。フランスと同様に日本の国立大学も官僚養成の大学であったが、人文主義の有無ということでは大変な相違である。

4 工学部の勃興

以上ヨーロッパ、特にドイツを中心として大学の歴史を概括してみた。既に述べてきたことで分かるように、ヨーロッパの大学に変わらず貫かれている思想は人文主義である。というと多くの人々は、キリスト教の影響だという。しかしキリスト教が先に存在して大学が創られたのではない。これも既に述べてきたことであるが、紀元前四〇〇年にイソクラテスは、既に大学らしきものを構築していたのである。したがって人文主義がヨーロッパ思想の原点であると言ったほうがよい。さらに人文主義的ギルドによる大学制度自体が、ヨーロッパの一つの顔と考えたほうがよいだろう。何故そうなったかについては、議論の中心から離れるので割愛する。

いつであったか、村上陽一郎氏は、日本における大学の創設は大変遅かったが、総合大学における工学部の設立はおそらく世界の中で日本が一番早かったのではなからうか、と論じていた。一八八六年に東京大学に工学部が登場した。これをヨーロッパと比較してみる。イギリスの場合、一八四〇年にグラスゴウ大学およびロンドン大学に工学系の科目が登場したが工学部ではなかった。この工学系の科目だけでもグラスゴウ大学に設けるにあたっては、長い年月を必要とし、強い抵抗と戦いながらの実現であった。大学教育において工学の地位が確立されたのは一九世紀末であり、しかも大工業都市の新設大学であった(ドーア著、前掲書、三五頁)。ドイツの場合一八六三年に、チュービ

ンゲン大学に理学部が発足しているが、充分でなく本格的工学部は一八六五年の工科大学カールスルーエまで待たなければならなかった。フランスの場合、一七九三年既存の大学が廃止され、翌年高等専門学校が創設され、その中に「建設学校」も含まれていた。その後紆余曲折を経て、現代のような総合大学は一八九四年に整うのである。⁽¹⁵⁾ フランスの場合、完全な市民革命を経るために大きな変動をともない、工学系の学校の創設は早かったが大学としての工学部は大変遅いものになった。フランスでは大学にとって代わるグランゼコールに特徴がある。理工系のグランゼコールは、あくまでも高度の専門技術者の要請をめざす専門学校であり、フランスのエリートの多くを輩出してきた。否むしろグランゼコールの卒業生は、専門においては国立大学より権威をもっている。単線型の教育過程しかない日本にとっては、大学以上に権威をもつ専門学校グランゼコールはなかなか理解できないところである。ドイツの「マイスター」が大卒以上に誇りをもっていることと同様である。とにかくヨーロッパの場合、学問においてそして大学において、工学系が異端視され、特別に扱われたことが日本と著しく相違するのである。

こうしてみると日本の総合大学における工学部の創設は、たしかに世界の中で先鞭をつけたと言ってよいだろう。しかも何の抵抗もなく設置された。これはヨーロッパと比較して際立った特徴といえよう。これは次のようなことを意味するのであろう。日本の社会が中央集権であったこと、これを質的に見るならば富国強兵、官僚養成、殖産興業、経済優先の風土にあったということである。大学もこの風土に何の疑問もなく同調したといえる。いわば大学も日本独特の風土モザイクの一つであったといってよいだろう。もちろん大学教員の中には、大学の自治・自立を叫んだ者や事件がないことはない。昭和八年、自由主義刑法学者、滝川幸辰教授が京大を追われた「滝川事件」がある。彼に同調して辞職した学者に佐々木惣一教授、末川博教授がいた。続いては昭和二十七年、東大の「ポポロ劇団事件」であ

る。しかしこれらはイデオロギードとの闘いであつて、大学自体を動かす問題とはならなかった。私立大学であつても顕著な自立精神があつたわけでもない。さらに重要なことは大学が産業と何の緊張関係にも至らなかつたという事実である。むしろ、日本の大学は米国と相違して、行政界から距離をおかれた産学共同といえるのではないか。

逆にヨーロッパの大学は闘いの歴史であつた。イギリスでは大学の自治が成立するまでに多くの犠牲をはらい、その後、学問の自由が認められるようになった。これと対照的にドイツでは学問の自由が一応認められたが、これをどこまでも守るために、その過程で大学の自治が認められるようになった。つまり国家主義からの解放は一八一九年、カールスバードの連邦決議(大学法が含まれていた)に対するシュライエルマッヘル、ベルリン大学神学部長の態度に象徴される⁽¹⁵⁾。さらに現代に入つては、いわゆる総合大学が産業界からの強い圧力に屈せず、自立・独立を貫いた。

工学部という日本人なら何の抵抗もない学部が、ヨーロッパの人々にとっては大学の定義を崩すかどうかの重大事であつたのである。なぜヨーロッパでは、工学部が容易に受け入れられないのであろうか。一つには工学部や理学部が「物の現象」を対象とするところから、人間が第一義的に扱われにくい性質に理由があろう。さらに人文主義から見て、産業界から要請された技術は経済と必然的に結びつくもので、やはり人間は後退する。技術や経済は、科学であつても人間生活の手段でしかない。「技術であつてもギリシャ人にとっては観る立場〈theory Ⅱ 理論〉の発展であつて実用の地盤から出たものでない⁽¹⁷⁾」と言うのは、和辻哲郎の言葉である。この流れが今もヨーロッパに生きている。したがつて工学系の科目が、正統的な大学のカリキュラムになかなか得なかつた。

既に述べてきたように、ヨーロッパはヘブライズム・ヘレニズムの思想を創りだした。それは人間中心主義である。大学自体もギリシャの昔から人間の要請で創設されたからである。決して経済・産業界からの要請ではなかつた。大

学は純粹に人間に対する人間の府なのである。ここにヨーロッパの大学が産業界と闘わねばならない理由があつた。⁽¹⁸⁾

近代に入つて、産業界からの圧力はヨーロッパが今までに経験したことのない新たな緊張であつた。この結果イギリスにおいては、工科大学という新設大学の試みとなつた。既存の総合大学に工学部は、受け入れられなかつたのである。すなわち新設でなければ工学部は、可能でなかつたのである。現在、日本にも新しいビジョンをかかげた大学は、新設の大学に多いように（ただ、ヨーロッパには、大学の本質が貫かれていたからである。本質を求めず惰性に流される日本と相違する）。既述のように、フランスにおいては工学系はどこまでも専門学校という結果であつた。人文主義の強かつたフランスでは、工学はあくまでも専門学校で扱われたのである。⁽¹⁹⁾ ドイツにおいては、産業は後発の国であつたが故に先を急ぎ、産業界からの強い要請を受けて総合大学の中に工学部設立が余儀なくされた。この意味では日本に似ている。しかしドイツ教育界からギリシャ的理想が消えたわけではない。ドイツのギムナジウム（高等学校）の意味は、ギリシャの青年たちの修練道場であるように、精神と肉体は社会において厳しい競争に曝される。大学を出たからといって、社会や企業で威信や保障を何一つ認めてもらうわけではない。自由と孤独は、いつも、どこまでも大学生に付きまとう。これとは反対に、大卒と無関係な「マイスター」の威信は厳然とある。⁽²⁰⁾ とにかくドイツ人は、学歴を恐れない土壤をもっている。大学入試に合格したすなわち人生のパスポートを得たも同然という日本の大学生と雲泥の差である。

こうしてみると日本の大学の工学部は、ヨーロッパと比較して、大学総合化の議論の中で吟味され緊張関係に置かれるということがなかつたという意味で異質な存在といえよう。これは日本の風土をあらわにした一つの特徴的なことといえる。

5 最近の動向

まとめてみると、ヨーロッパの大学が抱えている問題はつぎのようなものである。まずイギリスについて述べてみる。それは日本などと比べて時間的に遅れたが、産業界からの殖産要請に今後大学がどう応えていくのかということである。イギリスの場合、大学といえばすべて私立であるから、簡単に時代の要請に応じるものではなからう。学歴(資格)と実業に一線が引かれている。実業はどこまでも実社会で学ぶものという社会である(これは教育と実学とを明確に区別していることであり、日本などが学ぶべきことの一つであろう。これについては、ドイツにも、日本ほどではないが、ある程度言えることである)。イギリス(ブラウンの就職案内書、一九七一年版によれば)では「学位があれば有利であるが、大学に行けない、あるいは行きたくないからといって、法律家になることをあきらめる必要はない」(ドーア、前掲書、四二頁)とされている。専門的職業―法曹、会計、建築―は未だに大学教育に全面的に依存してはいないのである。さらに一九六五年以降、技術教育に力をいれ「テクニカル・カレッジ」「商業カレッジ」「工業カレッジ」の整備・充実をすすめたが、この整備にはイギリスならではの階級制の克服、すなわち支配階級のための教育と庶民のための教育との二重の克服という、もう一つの課題が出てきている。⁽²¹⁾

フランスも制度上の相違はあるものの、イギリスと同様であり、人文教育の偏重と技術教育の相対的軽視が挙げられる。そのために一九六〇年に『高等教育基本法』が出された。その目的・意図は、高度経済成長社会へ向けて大学の対応を求める産業界の要請であり、大学変革をつよく求める内容であった。しかし進んでないのが現状である。⁽²³⁾

記述のように、ドイツはイギリスに比べて一〇〇年遅れて一八三〇年に、産業革命が開始されたが、工科大学の発足は早かった。とりわけきびしい痛手を受けたプロイセンは、ナポレオン戦争への対処、反動から一八一〇年に、ベルリン大学を創設した。それには二つの柱があった。一つは人間開放としての自由主義、国民主義、もう一つは産業主義であつた（民族の統一と発展すなわち国民主義と産業主義の結合）。第二次世界大戦後に至つてもこれら二つの柱は引き継がれ、国民主義は洗練され民主教育的個人の発達に変わり、そして一層の科学技術の発展が望まれ、これらに対処することが教育方法原理において可能かという緊張が起つた。この緊張のまま経済・産業（技術）からの要請と個性的職業意識が結びつき、就学年限も内容も異なる各種の学校が生まれる土壌を創りだした。一九六五年に「ドイツ教育審議会」が発足し、教育行政の上で指導的役割を果たすことになった。そこで出された案は、制度として複線型学校制度（固定的能力観、能力生得説）から単線型学校制度（可塑的能力観、能力発達説）を目論んだ。言葉を換えれば普通教育と職業教育の制度的統合である。つまりドイツには殖産および人間個性の尊重という異なつた二つの立場から、多種多様の専門学校が存在している訳で、それをどう整理するかが今後の課題なのである。⁽²³⁾

ヨーロッパ三か国に共通の課題は、次のようなものであろう。それぞれの国の為政者は、世界的な経済成長に刺激されて科学技術の振興を望んでいる。他方、大学がそれにどのように応えるかが課題である。各国とも程度の差こそあれ、複線型の学校制度により単線型の学校制度に向かつている。高等教育、特に大学―法学、経済、商学そして工学系―の充実・整備が課題である。そして学校制度の中で、資格を与える職業専門制度（普通教育と職業教育の統合）である。これは日本に比して、遅ればせながら学歴社会の前兆であらう。これまで述べてきたことを表面的に見ると、何か日本の単線画一的な学校制度をモデルに接近してくるように思える。しかし本当にそうであらうか。そう

考えるのは早計のように思われる。そう簡単に進展するものではないし、進めるべきではないことを彼らは知っている。一九世紀におけるドイツにおいて、産業主義を導入してきた教育界が同時にペスタロッチ主義教授法を導入している事実を、日本人は記憶するべきであろう。⁽²⁴⁾

このようにしてこれらヨーロッパ三か国に共通する思想には、ヘブライズム・ヘレニズムからの人文主義の哲学が色濃く残っている。そして大切なことは、ヨーロッパの場合どのような制度であれ、我々日本人が想像する以上に、絶えず緊張関係の中で制度を築いてきたことである。そして彼らはこの緊張を長く保ち続けてきているのである(この点が著しく日本と相違する)。ヨーロッパにも教育と相矛盾する経済優先の考え方が存在することも確かであり、経済成長と教育を今後どのように調和させていくかという課題が残されている。この課題は各国それぞれ制度上相違はするが、共通して大学人に課せられている。

6 日本の現状

ヨーロッパの教育改革が進まないことを、日本の改革が進まないのと同様に扱ってはならない。むしろ彼らの経済力が日本に遅れをとったのは、人文主義のお陰である。日本の生産システムである特徴“QCサークル”や“かんばん方式”さらに“稟議制度”は、良いものを早く確実に作る方式で世界的に高く評価された。しかしこの生産システムは、日本人の労働が支えているのである。そしてそれは「人本主義」⁽²⁵⁾(伊丹敬之「人本主義企業」という言葉に象徴されるように、人間(人格)を犠牲にしている(伊丹氏は「人本主義」の意味をhumanismとしているのである

うから、日本の雇用条件、それによってもたらされる生産システムすなわち人間の役割を評価しているのであるが）。ドイツが年間一六〇〇時間の労働に対して、日本はどんなに努力しても年間一八〇〇―二〇〇〇時間の労働になってしまうこともうなずける。これに対して、企業や保守的経営学者から日本の労働者は終身雇用制による安定に支えられ、世界一低い失業率があるではないかと反論される。確かに生活の安定は雇用の保証にある。しかし「人間まさにパンのみにて生きるにあらず」である。日本の労働者が、どれ程蝕まれているか考えてみよう。

実存哲学者ニーチエは、一日のうちで三分の二の自由時間の無い人間は、奴隷以外のなにものでもない⁽²⁶⁾と述べたそうである。日本の労働者ほど自由時間に乏しい、主体性を欠いた労働者は世界に類を見ないだろう。定年退職した人々が口にすることは、退職後如何に家庭生活へ「ソフト・ランディング」するか、そして如何に心身共に健康に余生を送るかが課題である（日本では近年、心療内科が盛況のようである）。欧米の人々がリタイヤという感覚をまったく持たないのと実に対照的である。さらに家庭における父親の存在感が、日本ほど無いものはない。日本の父親が会社人間であることは、今では世界的に有名になってしまった。これらはまさにヨーロッパが生み育んだ人文主義が、日本に決定的に欠如している結果に他ならない。日本の大学改革もこのような根本問題に入って、改革を進めねばならないだろう。

日本には、学歴社会が引き起こした家庭内暴力や登校拒否という深刻な問題がある。その元凶には、冒頭に述べたように、単線型の学校制度があるように思えてならない。敗戦後マッカーサー元師は、日本の経済復興を望み、財閥解体や単一民族にふさわしい単線型画一的教育制度を導入したといわれている。誰もが平等意識にたち、努力すればかならず出世が約束され、日本の資本主義に貢献するというシナリオは、今考えれば確かに成功であった。彼が天皇

を中心とする単一民族の行く末を見抜いていることは、高い評価が与えられよう。これについての米軍の透徹した研究は、ベネデクトの『菊と刀』に窺うことができる。戦後四〇年間に渡る経済成長・発展は長期的に見れば、池田内閣(そのブレインの下村治氏)の所得倍增計画に始まる歴代内閣の政策によるよりも、マッカーサーによるものであるといっても過言ではないだろう。

しかし彼の政策には重要なことが欠けていたと思う。教育が経済に結び付けられたことである。教育と有機的に関係するところの、すなわちヨーロッパが時間をかけて辿った人文主義が、何ら政策に盛り込まれなかったことである。もちろんプラグマティズムの国、アメリカ合衆国のこと、実用を重んじるが故に欠落していたのであろう(本来そうではなかったのであるが⁽²⁷⁾)。日本の共産化を恐れ、復興(経済発展)を急いだが故にである。これについてはしばしばドイツと比較される。むしろ国の復興の原点は教育にある。ドイツの哲学者フイヒテ(ベルリン大学初代総長)が『ドイツ国民に告ぐ』で述べたように、一国の復興は経済だけではない筈である。精神の涵養が伴わねばならない。⁽²⁸⁾

とにかくドイツには家庭内暴力や登校拒否が皆無であると、ドイツ通の人々からたびたび聞かされてきた。世界中で共に経済力を誇るのはドイツと日本であるが、こと教育制度ではおおいに相違している。西尾幹二氏が述べている、ドイツの小学校は、副担任制度に見られるように至れり尽くせり、本来の教育に徹していると。日本の小学校と比較すると、相違は歴然である。

次に以上のようなことを踏まえて今回の大学改革について、具体的に幾つかの課題について述べてみよう。

7 大学の使命

大学の使命は教育を施して学生を卒業させることである。この「教育」と言ったときに大学のような高等教育研究機関の場合は、必ず専門的知識が伴う。しかし専門的ということは、本来高度情報化社会であるからとか、殖産政策に応ずるためというのではない。既述のように、学問が分化・専門化した理由は人間のために科学を分化する必要に迫られたためである。このように言えば多くの人は、高度情報化社会も殖産政策も最終的には「人間に役に立つ」のではないか。人間に役に立たないことは何もしていない。科学はすべて人間を原点に置いていると反論するかもしれない。しかし科学それ自体は方向性を持たないことを既に述べた。なぜなら科学は我々人間が対象（物）に対して客観的に真理を窮めるという純粹性のみ意味するからである。ウェーバーが強調したように、科学は「価値からの自由」でなければならないのである。⁽²⁹⁾これは、科学に対する人間の真摯な態度として、非常に大切なことである。しかしヤスパースも述べているように、我々は有限であることにおいて、成果（教育・研究）は共同体や社会の中で開示されねばならないのである。例えどのような個性豊かな独自の研究であつても、謙虚な開示が積極的になされなければならない。開示において目的が発見される。共同体は科学を補うのである。ここに共同体意識が必然的に要請されるのである。

中世の大学において、法学部の創設が大学の契機の一つであることを述べた。歴史上の多くの学者がいみじくも述べたように、まず我々は基本的に社会的動物であることを意識せねばなるまい。そのために社会的秩序が必然的に要

請される。社会のなかで生きていくということは、自己存在が共同存在であることを意味する。ここに人間が避けて通れない課題が存在する。と同時に科学する人間は共同体の場に置かれなければならない。この共同体の場が大学（学会）なのである。

科学する人間は、同時に社会的人間の訓練の場に置かれなければならない。ここに教育としての大学共同体の意味がある。大学が勃興した形態が“ギルド”であることから、すなわち教師と学生は学徒として対等であったことがうなずける。“対等の場”換言すれば“学問の客観化”を形成していくためには、言葉という手段がなければならない。ギリシャの哲人たちがカリキュラムの中にレトリック（修辞学）を入れたのは、この意味からであった。しかも欧米の大学はこの意義を充分理解し、具体的方法は異なるが、現在もカリキュラムの中にこれを生かしている。科学する人間は、大学という場において、客観化に向けて徹底して真摯でなければならない。それ故にこそ大学教員は、これまで述べてきたように、開示、秩序、訓練ということにおいて、全人格的なものが要求されるのである。全人格ということは、全体を見渡し他者に配慮することである。ここに実践の場が必然的に開かれる。哲学者カントが「理論理性」より「実践理性」を優位においたことを思い起こしてほしい。⁽³⁰⁾

しかしながら日本の大学においては、大学は学生を卒業させるべくカリキュラムを組むのであるが、それは概して実践的視点に欠け、知識に偏重している。ここに現代の大学の盲点がある。知識を多くもっている学生が必ずしも社会的な能力を持った学生でないことは、いまさら述べるまでもないことである。「京セラ」（現第二電電会長）の稲盛和夫氏がいみじくも言っていたように“現代の大学生は再教育しなければ使いものにならん”と。このような言葉の背後で“大学で受けてきた知識がどれほど役に立ちますか”という疑問に変わるのは、私だけではあるまい。それよ

りも企業や社会が要求しているものは、能動性を伴った覇気、創造性、そして社会的（倫理観や善き市民としての）能力である。これらは後天的に養われるものが多く、まさに実践の世界に入る。なまじっか知識をもっている、社会的にほとんど役に立たない場合がある。これは大学が一般大衆化しなかった過去にも言えることであるが、大衆化している現状ではなおさらのことである（医学部のように医師国家試験を受ける目的なら、知識の意義もあろうが）。このことを、大学教員は肝に命じるべきである。社会に出て要求されるものは、知的に統合化された実践力である。

日本の教育制度（そして社会の風潮が援護して）が潜在的能力の発見にのみ終始しては、何の解決にもならないのである。さらに前述のように、今の日本の大学は知識偏重で、もちろん体系など皆無である（新しい「大学設置基準」はまさに「体系化」を要求している）。誠に憂慮すべきことであるが、これが日本の大学の現状である。学生のみならず大学教員が自らの反省に立たねば、この問題は解決がつかぬように思う。平成三年の九月であったか、IDE（民主教育協会、会長天城勲氏）セミナーに参加させていただいた。その基調講演の中で讃岐和家氏（ICU 大学、教育学科長）が、大学の使命は「学生を「良き市民としての人間」に育てることである」と述べていたことが今も心に残っている。

次にこの問題と深く関係する教養の問題に言及してみる。

8 教養とは何か

この度の新しい「大学設置基準」では、教養過程の解体も可能ということである。しかし以上述べてきたことから、

教養過程を簡単に解体することが良いことに繋がらないことははっきりしている。だからといって、今までの教養過程がはっきりした意義を有していた訳ではない。

一般教養とはどのように定義したらよいのであろうか。これについては廣川洋一氏の『ギリシャ人の教育』が大変参考になった。⁽³¹⁾ 廣川氏に言わせると「一般教養」とは「徳をめざした教育」と「完全な市民になること」に集約される。これらは端的に次の文章に現れている。すなわち「人が経済人として、技術者として、あるいは農民として秀でたものになることでなく、人間が端的に人間としてすぐれたものになること、人間としての固有の善さにのみかかわる、あるいはそれを唯一最大の目標とする。このような意味での『徳』こそ一般教養・教育の目ざすものである。

『徳』は、医者としての優秀性でも技術者としての卓越性でもなく、端的に人間として、すなわち人間一般の卓越性にほかならない。人間一般の卓越性にのみかかわりをもつという意味で、わたしたちが問題とする人間教育は、一般教養であり普遍教育なのである。」と。また完全な市民として次のように言う「農民も技術者も経済人も、私人として特殊に規定される面をもちながら、他方で、ひとりの市民として、一般的・普遍的な場面でのかかわりをもちあうことになる。一般的・普遍的はここでは、とりもなおさず政治的でもある。すべて市民は、私人(*ideotes*)としての職業的専門的才覚と、公人(*politikos*)としての市民であるための一般的・普遍的教養をもつといわなければならぬのである。⁽³²⁾」と。「徳」も「市民」も、ヤスパースが人間を定義して「自己存在即共同存在」としたことに通じることは言うまでもない。このようにギリシャの哲学は、完全な人間を希求するのである。

そしてこれらは、先天的なものに依存しないという。廣川氏は「ヒポクラテス文書」から次のようにいう「素質は土壌であり、教育は種子であり、そして勤勉は耕作である」という。(中略)「人間形成において素質が必ずしも絶対

的なものでなく、教師による教授も学生の勤勉もひとしく不可欠の要件をなすとするものであり（中略）弁論・修辭術の、学校あるいは専門家による体系的教授の根柢が与えられることになる（33）といつてよいだろう。」と。

今や大学人は全人格をめざして自己改革を進めなければなるまい。学生に「善き市民」を説く前に、教師自らが善き市民でなければならぬからである。

9 教養縦割り論について

次に専門と教養の問題を考えてみよう。教養科目の教員が専門学部に入っている大学がほとんどである。問題は、教養の教員が肩身の狭い思いをしている現状である。具体的に言えば、彼らが学部の必須に相当するような科目、たとえば「演習」の担当から外されるからである（私は専門学部内で語学や哲学の「演習」を置いてよいと考えるが）。学部の専門性から外れるが故に、学部教授会の中で中心的カリキュラムの議論の外にしばしば置かれるなどである。日本ではこういった問題点がよく指摘されてきた。しかしこのような問題点は、今までの議論で明らかである。教養（一般教養）の意味が、日本人に理解されていないのである。既述のような学問と人文主義を堅持しているならこのような問題は起こらない。少なくとも、ヨーロッパは、専門に勝るとも劣らない「教養の重要性」を教授会全体が意識していると思われる。むしろ「人文主義」過ぎる嫌いがあつて問題になってきたことを既に見てきた。

米国でも同様の問題が提示された。米国の哲学者アラン・ブルームが『アメリカン・マインドの終焉―文化と教育の危機―』という本を書いて全米を震撼させたのは、つい最近（一九八八年）である。これは現代の大学教育批判で

ある。日本と同じ悩みをブルームは、次のように述べる「当今の大学では……古典による教育法に熱心でない。自然科学者（専門の教員―筆者注―）が他の分野や一般教養教育に好意をもつのは、自分のところの学生を盗まれたり、その準備のための研究に時間をとられすぎたりしなければの話である。しかし自然科学者自身は、自分の学問分野でいま重要な問題の解決にまずもって興味をもっており、そうした問題の基礎（古典による教育法―筆者注―）を論議することには―それが明らかに好効果を生むものでないかぎり―とくに関心をもたない。」⁽³⁴⁾と。プラグマティズムの米国のこと、起こるべくして起こったといえよう。しかし重要なことは、この大学教育批判書が七〇週連続してベストセラーになったという社会の共感ぶりである。日本の哲学者ももっと提案するべきだろう。少なくともギリシャの哲学は、政治学でもあったのを忘れてはならない。もちろん、日本で果たしてこれだけ共感を呼ぶことができるだろうかという疑問も沸く（筒井康隆氏の『文学部唯野教授』⁽³⁵⁾が、多くの人々に読まれたであろう）。

日本の大学で、解決が果たして可能であろうか。専門の教員は狭い専門に徹し、教養の意識すら認めない。教養の教員も哲学的でなかったから、人文、自然、社会、語学はそれぞれに徹し、学問の全体や総合に還ることをしなかった。結果として、大学は教員それぞれの知識の切り売りに徹してしまったのである。ここに悲劇が生まれた。

大学の理念から言えば、縦割りがよいことに帰着する。なぜならどのような専門性も学問の「総合」ということで考えていかなばならないからである（この総合という言葉も何もかも多くの科目を一緒にして総合といって、安易に使われてきたきらいがある）。「総合」ということは学問を「人間に帰着させる」とき必然的に要請される。人間には帰着するということは、記述のように「倫理」や「善き市民」としての総合性である。もちろん言うほど簡単ではない。日本の多くの大学（一部の大学を除いて）は、教養過程にこのような哲学的コンセンサスをもたせていた訳では

ないからである。

縦割りだろうが横割りだろうが、本来は形式の問題ではない。重要なことは教養と専門の垣根を取り払うということである。言葉を換えれば、大学の教員が「どれだけ哲学的か」にかかっている。日本の大学で教養問題を解決するのは、教養について徹底的に議論してコンセンサスを得ることしかない（この場合、議論を「教育」や「人間性」ということにテーマを絞ることは言うまでもない）。なぜなら教養に対する意識が、日本の大学教員にはほとんど欠けているからである。教養問題に対するブルームの文章を引用して解決の糸口としたい。「一般教養教育が自然と自然における人間の地位に関する統一された見解―それをめぐって最良の精神の持ち主が最高の水準で論争した―を議論する道を用意したとき、一般教養教育は栄えた。一般教養を修めた後には、さまざまな専門科目だけしかなかったとき、一般教養は衰えた（それら専門科目の前提は、どんな一般的なヴィジョンにも到達しない）。最高の知性とは一面的知性である。」⁽³⁶⁾と。一般教養の解決策を具体的に言えばもっと古典教育に工夫をこらして実施することであると。科学（特に自然科学）はこの一〇〇年大いに進歩した、しかし新陳代謝で生まれ出る人間そして人間の織り成す組織は、二〇〇〇年経ってもそれ程進歩していない。大学の課題はここにある。現在教養過程を擁護する人々も、教養過程の実質的空洞化を推進する人々も、以上の議論を無視する訳にはいかなない。

10 教育と研究

繰り返すように筆者はIDEセミナーに参加させていただいた。このセミナーは“大学教員のセミナー”であった

のであるが、ただの一度も研究者という立場から主張がなされなかったのが非常に印象的であった(これについては既に国士館大学公報“Vigor”の一号に述べた)。もちろん“教育のセミナー”なのであるから当然といえば当然であろう。しかし大学に戻ってきてしみじみ考えたのであるが、大学の教員が教育について語ったことがあるのであろうか。恩師に恵まれ、哲学をドイツ語でマンツーマンでしかも無償で指導していただいた私にとっては、教育の欠けた大学が不自然に思えた。大学の教員といえども教育者であることは肌で感じてきたところなのである。したがってかねがね大学(教員)が教育について話し合わないのは疑問であった。このような私にとってIDEセミナーの「教育としての大学」は、まさに意を強くしたのである。

しかしいまさら述べる迄もなく、ヨーロッパでは大学そもそもの発想が“人間の人間に対する府”であり人文主義に基づいていたことを考えると、IDEの立場は至極当然であり、教育を忘れていた教員がおかしいのである。欧米の大学と日本の大学の思想の基本的相違はこの点にある。日本の大学の教員の欠点は、教育者としての意識に乏しいことである。これは何も大学教員だけを責める訳にはいかないかもしれない。日本の教育システム、否日本の社会すべてに人文主義が欠如しているのである。しかしながら今回の改革は、この課題を率先して取り上げられねばならない。偏差値から逃れられない初等・中等教育の混迷、そして大学のパスポート化など、日本の教育問題の根本原因はここにあり、重症であるからである。

私は機会あるごとに、「大学設置基準」の文言の中に「教育」と「研究」の文字が一度も切り離されないで、「教育・研究」と既述されていることを述べてきた。これは一応、長い歴史を持つヨーロッパの大学の理念(大学が学生と教師の対等のギルド)が生かされているものと理解してのことである。また大学は「教育・研究」の教育第一主義

であつて「研究・教育」ではない。と言つても今回の新しい「大学設置基準」をまとめあげた「大学審議会大学教育部会」でこの点について充分議論があつたとは聞いていない（廣川洋一氏の『ギリシャ人の教育』（岩波新書）の「はじめに」を見よ。）

しかし何度も述べてきたが、今回の「設置基準」の改正は、文部省や大学基準協会とは別に、大学人自らが大学の使命を感じ、改革を進めたということである。これは大変重要なことである。日本のように官僚機構が強く、それに基づく許認可制度の国家では思い切つた改革が進まないことも事実である。⁽³⁷⁾こうした日本の環境にありながら、行政機構と切り離して大学人自らが改革の糸口を創つたということに意義がある。我々はこのことを忘れるべきではない。こう考えれば、いかに今回の改革が自主的であらねばならないかが分かると同時に、各大学の責任・使命は避けられない。

もちろん今までの設置基準に「教育」の理念が無かつたわけではない。問題は旧「設置基準」の画一的雛型（カリキュラム）に囚われ、教育が形骸化し、学歴社会になつてしまつた点である。大学は本来国家機構や行政に対して、オートノミーの名の下に比較的自由な立場が保障されてきたのである。大学は自ら改革を実施しようと思うならば実施できる立場にあつた。現に数は少ないが幾つかの大学は既存のイメージに囚われないで存在している。大学はこの点を十分考えていかねばならない。なぜ大学が形骸化したか考えるべきである。そしてなぜ改革がこれまで実行されないできたのか、充分議論されねばならないだろう。これでこそ進歩が生まれると思う。

以上のような訳で新「設置基準」の文章はそれなりに良く出来ていることは確かであるが、実行が伴わないのではこまる。本音と建前があつてはならない。筆者にしてみれば、この「良い」という評価の中にこれまで述べてきた

「人文主義」の到来を感じるからである。

11 むすび

こうしてみると、歴史的に見て、日本の大学は純粹に人間のために人間が直接要請されてできたのではなく、画一的行政や経済上の目的、動機が介在してできたといえる。風土がそうさせたのである。受ける側もそう感じなかったのである。どうしても大学が純粹に“人間のための人間の府”になりえなかった。したがってヨーロッパの大学と比較して、人間性を重んじる人格陶冶（人的環境）が乏しいといえる。もし今回の大学改革を積極的に行なうとするなら、どこの大学にも言えることだが、この人的環境の改善・改革を第一におくべきであり、それには大なる精神改革が必要である。

そしてこの人的環境というものは、組織を意味するが、単にシステムを変えるだけでは意味をなさない。すなわち教育・研究は、組織よりも教員各自の意志にかかっている。教員は教育・研究への意志を学生へ、学会へ今まで以上に向けねばなるまい。人文主義が教えるところは、教育・研究の成果を人間に帰着させることであるからである。哲学的に言えば、大学はまさに主体を客体化せねばならないところだからである。ここに難しさもあるが、大学の使命はこの一点に帰着する。活性化ということがよく言われるが、大学の真の活性化は一人一人の教員の態度にかかっており、物的環境や予算は二次的なものである。このことが重要なことは、経済において日本より後退したヨーロッパが教えてくれている。

『日経ビジネス』の九三年四月五日で“大学リストラ”と題した記事が特集で組まれている。そこで、私どもの大学で招聘した青木宗也氏が述べている（『大学の自己点検・評価の手引き』が六万部刷られたことを念頭において）。「文部省の認可行政で私学が満たすべき最低水準は維持される。ただ、私学に対する社会的な要請を考えると、もう一段上の基準が必要であろう」と。そしてこの「もう一段上の基準」とは「国際的評価に堪え得る大学」にはかならないと。国際的に評価される大学とは、教育を第一に置くことであることは言うまでもない。

注

- (1) 篠田雄次郎『日本人とドイツ人』、光文社、一二二頁。
- (2) 岩田龍子『学歴主義の発展構造』、日本評論社、九三―一四二頁。
- (3) Dore, Ronald P., *The Diploma Disease: Education, Qualification and Development*, by George Allen & Unwin Ltd, London, p. 100. (松居博道訳『学歴社会新しい文明病』、一二二頁、岩波書店)
- (4) 廣川洋一『ギリシャ人の教育』、岩波新書、一四一―一四二頁。
- (5) 佐竹 明『使徒パウロ』、日本放送協会出版会、五二頁。
- (6) Jaspers, Karl, *Die Idee Universität*, S. 10. (森 昭訳『大学の理念』、理想社、一五―一六頁。)
- (7) The Collected Writings of John Maynard Keynes Volume X, *Essays in Biography*, Published by The Macmillan Press Ltd, p.379
- (8) Harrod, R. F. *The Life of John Maynard Keynes*, by Macmillan Co. Ltd, pp.88―105. (塩野谷九十九訳『ケインズ伝』、上巻、一〇五頁―一二三頁)
- (9) Harrod, R.F., *Sociology and Mystery*, by The Macmillan & Press Ltd, (清水幾太郎訳『社会科学とは何か』、岩波新書)
- (10) 清水幾太郎訳『倫理学ノート』、岩波書店、二八四頁。
- (11) Jaspers, Karl, *ibid.* S.10. (森 昭訳、前掲書、一六頁)
- (12) Jaspers, Karl, *ibid.* SS. 77―78. (森 昭訳、前掲書、一五八―一五九頁)

- (13) Skidelsky, Robert, *John Maynard Keynes*, published by Macmillan, London. pp.77-79.
 - (14) 麻生 誠 潮木守一編『ヨーロッパ・アメリカ・日本の教育風土』、有斐閣新書、八八―九〇頁。
 - (15) 莊司雅子監修『現代西洋教育史』、亜紀書房、五九頁、一一八頁。
 - (16) Schleiermacher, F.D.E. *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschen Sinn*. (長井和雄、西村 皓訳『教育学講義』玉川大学出版部―三七五頁)、特にPlatz版に見られる注―四二〇頁―を参照した。
 - (17) 和辻哲郎『風土』、岩波書店、九一―九二頁。
 - (18) Dore, R.P., *ibid.* pp.30-31. (松居訳、前掲書、三三―四四頁)
 - (19) 麻生、潮木、前掲書、八二―八八頁。
 - (20) 西尾幹二『日本の教育ドイツの教育』、新潮社、一二六頁。
 - (21) 岩田龍子、前掲書、四六頁。
 - (22) 長尾十三二『西洋教育史』、東京大学出版会、二九四頁。
 - (23) 長尾、前掲書、二九九頁。
 - (24) 長尾、前掲書、二二三頁、及びペスタロッツの項目三四五頁、参照。
 - (25) 伊丹敬之『人本主義企業』、筑摩書房。
- 日本の経済学が伊丹氏のような立場で展開されることがまた日本の風土を表したものといえよう。A・スミス、マルクスにしてもケインズにしても理論の表面から人間が拾象されているようであるが決してそうではない。このことに伊丹氏は気付いていないようである。人本主義(人文主義)という言葉には、少なくともヨーロッパの humanism, humanismus humanisme のニュアンスが入っている。しかし伊丹氏はそれを知らないで用いている。簡単に言えば、労働者の経済的充実(企業内の終身雇用や福祉施設の充実)が、決して労働者の人間的充実にならないということである。
- (26) 西尾幹二、前掲書、二九五頁。
 - (27) アメリカにプラグマティズムをもたらしたのは哲学者パーズ(Peirce, C.S.)である。彼は実際の結果に重きをおくのである。結果主義の中でカントが「無条件の動機主義」をプラクティシエ(praktisch)、「条件付きの結果主義」をプラグマティシエ(pragmatisch)と呼んで前者を選んだ。これに対してパーズは後者を選んだ。ここでこの「条件付き」が

切であることは言わずもがな。この「条件付き」をアメリカ人も忘れてきたが、日本人も戦後アメリカナイズして、多くの科学者がこの「条件付き」を忘れてしまつて今日まで来てしまつた。

経済学者ケインズが『一般理論』の構築において、多くの仮定を設けて「条件付き」で進めていることと同じである。科学にはこの「仮定」という前提がつくことを忘れてはならない。

- (28) Fichte, J.G., *Reden an die deutsche Nation*, 1808. (大津 康訳『ドイツ国民に告ぐ』、岩波文庫)

フィヒテはフランス軍占領下のベルリンにおいて、ドイツ国の道德的墮落、利己主義的流行の時代の救済には教育しかないと述べる。その中の一節をあげてみる。「従来の教育は決して人間を養成する道ではなかった。しかも教育者自身も人間要請を宣言せず、却つて教育成功の条件として生徒が生れながらの能力あるいは天才たるべきことを要求することによつて教育のいかに無力なるかを告白しつつあつたのである。されば吾人はまず人間の要請の術を發明しなければならぬ。これを發明することが即ち新たな教育の主たる任務であらう。」そしてフィヒテはペストロッチの教育法を支持する。これこそまさに日本社会の現状に当てはまる。

- (29) Weber, Max, *Die "Objektivität" sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis*, S.151 (徳永殉訳『社会科学および社会政策的認識の「客観性」』、青木書店、現代社会学体系五—ウェーバー社会学論集—九頁。)

ここでウェーバーはいう「経験科学というものは、だれに対しても、その人が何をすべきかを教えることは出来ない。ただその人が何かをすることができるか、そして—場合によっては—何を欲しているかを教えることが出来るだけである」と。

- (30) Kant, I., *Kritik der praktischen Vernunft*, Verlag von Felix Meiner in Hamburg, S.102. (波多野精一、宮本和吉訳『実践理性批判』、岩波文庫、一二八頁)

カントは言う「全宇宙において人の欲しまた人の支配しうる一切のものは、単に手段として用いられうる。ただ人間および彼とともに一切の理性的存在者は、目的そのものである」と。

- (31) 廣川洋一『ギリシャ人の教育』、岩波新書、一二一—一六頁。

- (32) 廣川、前掲書、一六頁。

- (33) 廣川、前掲書、四六頁。

- (34) Bloom, Allan, *The Closing of the American Mind*, New York: Simon and Schuster, New York, 1987, P. 345. (菅野盾樹訳『アメリカン・マインドの終焉』、みすず書房、三八三頁)
- (35) 筒井康隆『文学部唯野教授』、岩波書店。
筆者にとって、この本が大学で話題にならないのが摩訶不思議である。
- (36) Bloom, A., *ibid.*, P. 346-347. (菅野訳、前掲書、三八四頁)
- (37) 早房長治、並河信乃『霞が関がはばむ日本の改革』、一九九三年、ダイヤモンド社。
この本を読むと消費者個人がいかに疎外されているかが分かる。日本の改革は、現官僚国家の下ではほとんど不可能に近いという非観論を言わざるをえない。

参考文献

- Rashdall, Hastings, *The Universities of Europe in the Middle Ages*, ed. by F. M. Powicke and A. B. Emden, Oxford University Press, 1936, 3 vols. (横尾壮英訳『大学の起源—ヨーロッパ中世大学史』。東洋館出版社、上、中、下、昭和四十八年)
- Verger, Jacques, *Les universités au moyen âge* [Collection Sup l'historien 14], Paris, P. U. F., 1973. (大高順雄訳『中世の大学』、みすず書房、一九七九年)
- 横尾壮英『中世大学都市への旅』、朝日新聞社、一九九二年。
- 林 義道『日本的な、余りにも日本的な東京女子大学哲学科紛争の記録と分析』、三一書房、一九九二年。